

REFERENCIA: HERNÁNDEZ, J.R., HERNÁNDEZ, J.A. y DE MOYA, M.V.: "Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 26, 2011. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LAS BANDAS SONORAS COMO BASE DE LA AUDICIÓN ACTIVA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO MUSICAL INFANTIL

MUSIC FOR FILMS AS A BASIS OF ACTIVE LISTENING: EDUCATIONAL EXPERIENCES TO CHILD MUSIC DEVELOPMENT

Juan Rafael Hernández Bravo

CEIP "Alcazar y Serrano" de Caudete (Albacete)

José Antonio Hernández Bravo

Centro de Profesores de Almansa (Albacete)

María del Valle de Moya Martínez

Facultad de Educación de Albacete - UCLM

Recibido: 14/11/2011

Aceptado: 25/01/2012

Resumen:

La Educación Musical contribuye desde edades tempranas a la adquisición paulatina de aprendizajes en el marco de una acción educativa sistematizada. La música favorece el intercambio comunicativo entre los niños/as, así como el desarrollo de unas funciones psicológicas básicas como la atención, la memoria y la percepción visual y auditiva. En la etapa de Educación Infantil, los niños/as se sienten atraídos por los sonidos, las canciones, el movimiento, las posibilidades expresivas de su cuerpo y los ejercicios rítmicos, por lo que las actividades musicales se encaminan al trabajo de las capacidades expresivas y creativas y al desarrollo del oído musical, la sensibilidad hacia la música y la escucha activa, entre otros. El empleo de audiciones basadas en músicas de películas es un importante recurso didáctico debido, por un lado, al carácter motivador de esta actividad y, por otro lado, a los procesos cognitivos y emocionales que se ponen en marcha, fomentando el desarrollo musical infantil.

Palabras clave: educación musical, educación infantil, desarrollo musical, audición activa, música de películas.

Abstract:

Music Education from an early age contributes to the gradual acquisition of learning in a musical instruction. Music promotes the exchange of communication between children as well as it develops psychological functions such as attention, memory and visual and aural perception. In early childhood education, children enjoy exploring sounds and they are also interested in singing songs and knowing the expressive possibilities of their bodies by means of rhythm exercises. In this way, musical activities

are focused on expressive and creative skills development, sensitivity towards music and active listening. The use of auditions from music for films is an important educational resource due not only to the motivating nature of this activity, but also to the cognitive and emotional processes that are reached, promoting the development of music in early ages.

Keywords: Music Education, early childhood education, musical development, active listening, films soundtrack.

1. El desarrollo musical en los primeros años

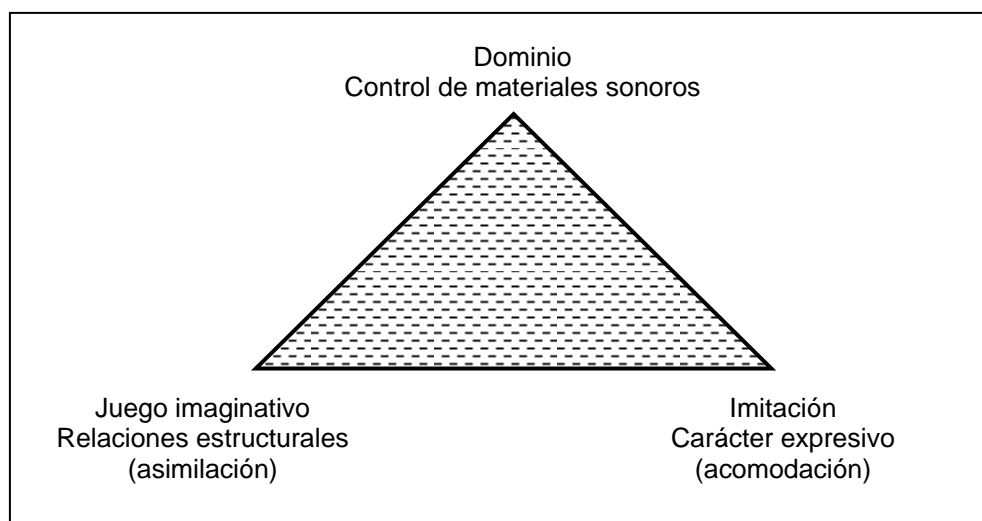
El desarrollo evolutivo del niño está condicionado por una interrelación entre la herencia genética y el medio que le rodea: mundo físico, casa, escuela y sociedad. Por este motivo, para atender adecuadamente al niño desde el plano educativo, es necesario conocer cuáles son los procesos que se producen en su desarrollo personal. En general, este desarrollo es progresivo, pero cada niño tiene su propio ritmo. Este desarrollo se observa de forma particular en el aprendizaje musical (Swanwick, 1991).

Las primeras manifestaciones musicales aparecen en el bebé desde el mismo momento de su nacimiento. Durante el primer mes el niño acomoda su oído a la fonación, siendo capaz de emitir y repetir sus propios sonidos (Fridman, 1997). El bebé percibe los sonidos que emiten sus familiares directos, los asimila y después los imita. De esta forma, alrededor de los dos meses, el bebé ya puede reproducir sonidos y diferenciarlos. A partir de los seis meses, surge en el niño un comportamiento musical, consistente en la habilidad para imitar sonidos cantados, distinguiéndose el balbuceo no musical, que es el antecesor del lenguaje oral, y el balbuceo musical, que está constituido por diferentes sonidos apoyados por un fonema, un onomatopeya vocal o unas pocas sílabas (Moog, 1976). De este modo, según Bentley (1967), la primera abstracción de la música en el niño es inmediata y directa, manifestando éste una respuesta espontánea ya desde edades tempranas. En los primeros meses, el bebé se siente atraído por los sonidos, a la vez que descubre el elemento rítmico, lo que provoca en él respuestas corporales. La percepción del elemento melódico, dentro de una estructura rítmica, así como la memoria melódica, aparecen más tarde.

Las aportaciones de Moog (1976) sobre el desarrollo musical infantil revelan una serie de consideraciones destacables. Los niños en edad temprana manifiestan mayor interés por el contenido y el encanto tonal de la música que por otros aspectos musicales. A partir de un año de vida, los niños tienen la capacidad de reproducir lo que escuchan, aumentando su dominio auditivo progresivamente. Entre los dieciocho meses y los dos años, algunos niños consiguen acompañar breve e intermitentemente sus movimientos con el ritmo de la música. A los dos años, el núcleo de su experiencia musical se encuentra en la impresión sensorial del sonido y el ritmo. Mientras, el balbuceo musical persiste debido a la fascinación que siente el niño por el sonido y por su control. Hacia los cuatro años, los niños utilizan los llamados “cantos imaginativos”, que narran historias originales o modificadas, muy en línea con el juego imaginativo. Si bien, para Moog, en esta edad los niños no son capaces de una creación original. De

esta manera, los niños recorren el triángulo teórico de Swanwick (1991), demostrando dominio y destellos de imitación y juego imaginativo (véase Figura 1).

Figura 1: Relación entre conceptos psicológicos y elementos musicales según Swanwick



Fuente: Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata, p. 65.

El desarrollo musical infantil no se detiene, sino que reaparece y cobra relevancia en distintos periodos de la infancia del niño. El modo más directo y sencillo de comprobar el desarrollo musical de los niños se realiza mediante la observación de sus composiciones musicales, ya que éstas ofrecen diferencias ligadas a la edad (Gervilla, 2003). Según Hernández, Hernández y Milán (2010), la experiencia musical de los niños/as se concreta en una serie de elementos clave como son (1) la escucha activa de sonidos y de diferentes músicas a través de audiciones, (2) el movimiento y desplazamiento libre y guiado por el espacio, (3) la entonación de canciones siguiendo un repertorio, (4) la práctica instrumental de instrumentos convencionales y no convencionales, y (5) la creación y composición de esquemas rítmicos y melódicos y de sencillas piezas musicales. Por esta razón, es determinante desde edades tempranas despertar en los niños/as el interés por descubrir y crear, por lo que el docente ha de fomentar las iniciativas creativas de su alumnado en un ambiente de libertad, ofreciendo oportunidades para tal fin (De Moya, 2005).

En la etapa de Educación Infantil, de 0 a 6 años, se ha observado una secuencia ordenada de la conducta musical, donde aparecen etapas acumulativas que determinan esa conducta en los niños (Swanwick, 1991). Así, algunas investigaciones (Pfleiderer y Sechrest, 1968) han abordado el desarrollo musical de los niños, constatando una “conservación musical”, en línea con las experimentaciones de Piaget (1955); y otros estudios (Moog, 1976) se han encaminado a la observación de las experiencias musicales de los niños en educación infantil. Estas investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre conceptos psicológicos, como dominio, imitación y juego imaginativo, y sus elementos musicales análogos, tales como control de sonido, carácter expresivo y estructura.

Según Willems (1979), las primeras manifestaciones musicales del niño no pertenecen al campo de la pedagogía musical, sino a la educación en general que reciben éstos en el entorno familiar. En la escuela, a partir de los 3 o 4 años de edad,

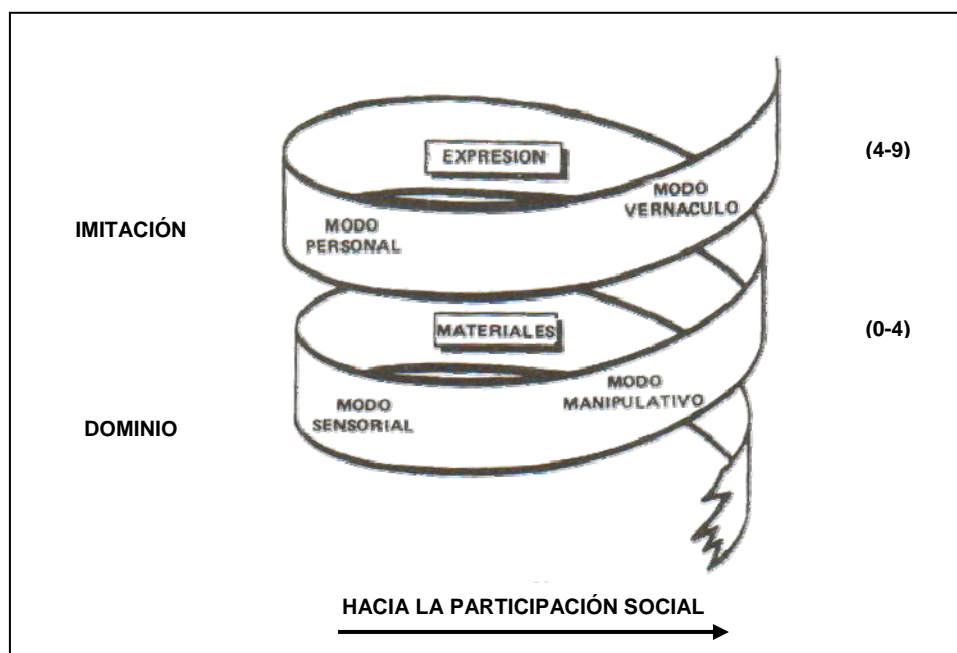
se puede empezar de una manera más formal el trabajo de preparación musical, partiendo del sonido como eje principal y seguido del ritmo, asociado a movimientos corporales. El ritmo y el sonido se unen en el canto, despertando en el alumno cualidades musicales hereditarias, tales como el sentido del ritmo, la escala y la tonalidad. Así, el centro del desarrollo musical lo forma la melodía, unida al oído musical y a la imaginación sonora (Beaudot, 1980). Para la práctica de las canciones, los instrumentos de pequeña percusión contribuyen a despertar el interés y a fomentar el reconocimiento y la imitación de los sonidos (Pascual, 2007).

En la etapa de Educación Infantil, Hargreaves (1988) distingue varios hitos en el desarrollo musical: 0-1 años, el niño reacciona a los sonidos; 1-2 años, hace música espontáneamente; 2-3 años, comienza a reproducir frases de canciones oídas; 3-4 años, concibe el plan general de una melodía; 4-5 años, discriminan alturas y palmotean por imitación ritmos simples; 5-6 años, diferencian intensidades. Por su parte, Ross (1982) establece cuatro periodos del desarrollo musical, correspondiendo los dos primeros con la etapa de Educación Infantil:

- De 0 a 2 años. El niño experimenta de forma placentera con materiales sonoros. Se producen intentos para relacionar música con sentimiento o estado de ánimo.
- De 3 a 7 años. Este periodo está caracterizado por el tanteo musical, especialmente vocal, y el dominio progresivo de estructuras y pautas sonoras. Aparece la anticipación en música. La capacidad de anticipación supone en el niño la aparición de la conciencia sobre las relaciones estructurales e indica que la curva de su desarrollo musical pasa del dominio y la imitación al juego imaginativo.
- De 8 a 13 años. Se origina un interés por las convenciones de la producción musical y por el deseo de alcanzar el nivel de los adultos. Los docentes deben ofrecer un lenguaje musical aceptado ante las demandas de los alumnos por una mayor competencia convencional.
- De 14 a más años. En esta última etapa, la música cobra mayor importancia como forma de expresión personal y como un hecho significativo para una persona o una comunidad.

A través del análisis de composiciones y sus categorizaciones, Bunting (1977) concreta una serie de procesos, que se dan durante la secuencia evolutiva infantil, y distingue una serie de términos: *neurológico*, entendido como la reacción del sistema nervioso ante sensaciones de timbre, ritmo y tono; *acústico*, que se produce por la interacción del sonido con el lugar donde se interpreta; y *mecánico*, cuando los aspectos físicos de los instrumentos determinan la organización de la música. En este proceso, el niño empieza a dar sentido a la música mediante la asociación y la imitación, tal y como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2: Secuencia del primer desarrollo musical (Swanwick y Tillman, 1986)



Fuente: Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, p. 76.

Los primeros signos de imitación aparecen en los actos de expresión musical, como en las canciones infantiles. Entre los cinco y los ocho años, el niño demuestra interés manipulativo y por la exploración sensorial, aunque su expresividad personal es la principal fuerza propulsora del desarrollo. El proceso del primer desarrollo musical es cíclico, puesto que el alumno responde ante los materiales sonoros de forma reiterada y en espiral, al margen de la edad o de la experiencia musical; y acumulativo, porque en la producción musical interactúan la sensibilidad sensorial y el control manipulativo entre sí y después con la expresión personal.

2. El desarrollo musical en la etapa escolar

Los estudios sobre el desarrollo humano se han centrado en los primeros años de vida, pero son más escasos los de edades posteriores, debido sobre todo a la cantidad de variables sociales y ambientales que influyen en el desarrollo de la persona (Swanwick, 1991). Con los años, es más difícil distinguir si una acción se debe a la maduración, a factores educativos, a la influencia de la cultura o la carga genética de un individuo. En relación al desarrollo musical después de la primera infancia, éste se refleja en una serie de cambios (Lacárcel, 2001). En primer lugar, se produce una transformación del puro gusto por los sonidos, en un afán de dominio, exploración y control de los materiales. En segundo lugar, la expresión personal cambia por la expresión dentro de unas convenciones comunes. En la tercera fase, el juego imaginativo da paso a la estructura musical, entendida como una comprensión estilística e idiomática. A estas transformaciones se puede añadir un cuarto nivel de desarrollo que se alcanza a partir de los quince años, llamado metacognición. Este término se refiere al proceso de concienciación y articulación de ideas sobre las propias operaciones mentales. En el ámbito musical se corresponde con la

autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música, es decir, en el contenido emocional interno de la música a nivel personal (Hemsey de Gainza, 2002; Hernández, De Moya, García López y García Cobos, 2009). Según Winner (1996), todas las personas son potencialmente musicales, al igual que todos los individuos son capaces potencialmente de adquirir el lenguaje; pero tanto el desarrollo musical como la adquisición del lenguaje no pueden darse sin estimulación ni nutrición cultural. El último escalón del nivel metacognitivo es el modo sistemático, que se llega a él a través de un profundo sentido de valor personal.

Swanwick y Tillman (1986) diferencian ocho modos evolutivos en el desarrollo musical de las personas: sensorial, manipulativo, de expresividad personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático. En el *modo sensorial*, que se manifiesta a partir de los tres años, los niños responden a las impresiones del sonido y, sobre todo, del timbre. De la misma manera, se sienten atraídos por los contrastes de intensidad y experimentan de forma irregular e imprevisible con los sonidos de instrumentos y de fuentes sonoras. En este modo, los elementos musicales se muestran muy desorganizados; el tiempo del compás es inestable y las variaciones de colorido tonal son musicalmente arbitrarias.

En el *modo manipulativo*, que se da a partir de los cuatro-cinco años, los niños emplean técnicas para el manejo de instrumentos. Además, organizan el tiempo de compás regular y usan recursos técnicos como el *glissando*, las pautas escalares e interválicas, los trinos y el trémolo. Las composiciones que realizan son más numerosas, pero confusas a la vez, porque utilizan recursos aprendidos anteriormente, antes de pasar al siguiente modo.

Entre los cuatro y los seis años, se desarrolla el *modo de expresividad personal*, que surge con el canto y la interpretación de piezas instrumentales. La expresividad se manifiesta en el uso de cambios de tempo y de niveles de altura, a veces de forma anárquica. También, se produce un aumento en el control de la estructura musical, pero las ideas musicales son espontáneas y descoordinadas, sin reflexión ni adaptación crítica.

El *modo vernáculo* se manifiesta hacia los cinco años, pero se aprecia más nítidamente sobre los siete-ocho años. En este modo, aparecen modelos de figuras melódicas y rítmicas breves, susceptibles de ser repetidas y que constan de 2, 4 u 8 compases. Hay una organización métrica estable, con empleo de síncopas, ostinatos y secuencias rítmicas y melódicas. Las composiciones de los niños son previsibles, lo que indica un uso de ideas musicales externas, bien cantando, interpretando o escuchando a otros niños.

Los demás modos (especulativo, idiomático, simbólico y sistemático) corresponden con el último ciclo de primaria y la educación secundaria. En el *modo especulativo*, que se da entre los nueve y once años, los niños acceden a la desviación imaginativa a través de la repetición deliberada de modelos. Entre los trece y catorce años, surge el *modo idiomático*, donde las sorpresas musicales se integran con más claridad en un estilo concreto. Los elementos más comunes de este modo son: frases de respuesta, llamada y contestación; cambio por elaboración; y partes de contraste. En el *modo simbólico*, que no se alcanza antes de los quince años, existe una mayor conciencia del poder afectivo de la música, así como una tendencia a reflexionar sobre la experiencia

para encontrar respuestas a preguntas internas. En esta línea, se produce un aumento en la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical, lo que lleva a un mejor conocimiento propio y al desarrollo de unos sistemas de valor generales. El último y más elevado escalón, el *modo sistemático*, suele aparecer a partir de los quince años y no en todos los sujetos. En esta fase, el individuo se encuentra altamente evolucionado y es capaz de reflexionar y razonar sobre su propia experiencia con la música, a través de una vía intelectual plenamente estructurada.

Las investigaciones de Swanwick y Tillman realizadas a partir de composiciones musicales de niños entre tres y once años concluyeron que el desarrollo musical se produce en una cierta secuencia; que hay cambios secuenciales, aunque esto no indica que haya un “esquema uniforme” (Maccoby y Jacklin, 1984); y que se activa la secuencia y ésta evoluciona más rápidamente en niños que viven en un entorno adecuado, enriquecedor y estimulante, mientras que en otros contextos empobrecidos, el desarrollo es mínimo o se encuentra paralizado.

El proceso de desarrollo musical en edad escolar está en relación con la amplitud de respuesta que un niño manifiesta ante la música y que depende directamente de la forma en cómo accede a ella (Sloboda, 1985). A partir de las respuestas de los niños, se puede constatar cómo éstos llegan a valorar la música, reflejando con sus apreciaciones la actividad mental de cada individuo. No obstante, la primera impresión musical de los niños se forma a partir del plano sensorial y su espiral evolutiva se reactiva cada vez que éstos realizan un encuentro con la música, poniendo de manifiesto su sensibilidad y compromiso musical (Loane, 1984).

3. La audición activa como eje clave en el desarrollo musical infantil

El oído es el primer sentido que se desarrolla. Según Willems (2001), la preparación auditiva del niño y el desarrollo del oído comprensivo tiene una importancia particular, ya que permite el acercamiento a toda clase de elementos musicales sonoros. El don auditivo es un conjunto de fenómenos muy complejos que requiere la participación de tres campos diferentes: la sensorialidad auditiva, la sensibilidad afectivo-auditiva y la inteligencia auditiva. Antes de comenzar con el estudio musical se debería educar auditivamente al alumno.

Dentro de la música, la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad, hasta el punto de que una educación musical sin educación auditiva quedaría incompleta. En este sentido, la audición se alza como uno de los pilares fundamentales en el desarrollo musical infantil, ya que el trabajo auditivo contribuye a mejorar la concentración, la atención y la discriminación tímbrica, así como el sentido rítmico, estético y musical.

El oído es el sentido más directamente relacionado con el arte musical. La música es sonido, el sonido es vibración, y la vibración es movimiento. Este movimiento se transmite mediante impulsos eléctricos a través del oído hasta llegar al cerebro donde se transforma en sensación auditiva. La puerta inicial de todo el proceso es el oído, porque por medio de éste se percibe musicalmente, es decir, se vivencian, los ritmos, las melodías, los cantos a varias voces, los timbres, las estructuras, la armonía y los

matices, entre otros. Estas experiencias se encuentran ligadas con la vida afectiva y emocional del ser humano. Según Moreno y Müller (2000: 72):

“Además de las características físicas del oído, existe un oído psíquico interno, que se sustenta en la memoria y en la imaginación. Para que un oído sea considerado como “musical”, éste debe ser capaz de retener y reproducir correctamente los diferentes parámetros del sonido y los elementos musicales, al mismo tiempo que debe reconocer las cualidades sonoras de tono o altura, duración y ritmo, melodía y armonía, timbre, y variaciones de intensidad y del tempo o velocidad”.

La facultad perceptiva del oído se debe desarrollar en el aula de música, mediante actividades de percepción, discriminación y reconocimiento auditivo en Educación Infantil, añadiendo progresivamente canciones y actividades instrumentales en Educación Primaria. Por este motivo, las actividades para desarrollar la formación del oído musical deben seguir el principio de globalidad, relacionándose con otros ámbitos de la Educación Musical, como el canto. Precisamente, las primeras experiencias musicales se adquieren a través del canto, siendo un pilar básico en el trabajo educativo-musical de la enseñanza primaria. A partir de la discriminación auditiva se desarrolla el oído musical, al permitir el reconocimiento, el análisis, la clasificación y la ordenación de sonidos, ruidos, silencios, timbres, duraciones, ritmos, intensidades o alturas.

La audición de obras musicales exige un aprendizaje y una práctica: se aprende escuchando y es un importante aspecto de la educación musical que puede desarrollarse desde la Educación Infantil. Por esta razón, es necesario que el docente conozca cuáles son los procesos que intervienen en la escucha de la música (Pascual, 2006). La escucha debe ser activa en un nivel elemental, en donde los niños discriminan parámetros musicales de forma básica, como ritmos, acentos, melodías o timbres, entre otros. Los pasos generales que se han de seguir en el desarrollo auditivo son: (1) hacer que el niño experimente el sonido, entrenándolo para una escucha correcta; (2) despertar en el niño el amor al sonido, el deseo de reproducir lo que ha oído y familiarizarlo con el campo melódico; (3) desarrollar la memoria auditiva, recurriendo a la imaginación auditiva, para que creen e improvisen los niños; y (4) potenciar en el alumno la conciencia sensorial, afectiva y mental del mundo sonoro.

Wuytack (1998) introduce la necesidad de una audición activa desde los primeros años de la escolaridad, defendiendo la idea de que los niños aprenden desde la práctica y la actividad más que desde el estudio teórico. En este sentido, propone tres planos de la audición que han de ser abordados por el docente para que se produzca una verdadera audición activa: (1) *plano sensorial*, mediante el descubrimiento de sensaciones y emociones a través de la música; (2) *plano descriptivo*, evocando situaciones reales o imaginarias a través de historias; y (3) *plano musical*, reconociendo parámetros musicales (altura, intensidad, duración, timbre), secuencias melódicas y ritmos binarios y ternarios.

Para trabajar la audición activa se pueden realizar actividades dramatizadas con acompañamiento de música, danzas y expresión corporal, recitado de canciones, acompañamiento de audiciones con instrumentos de pequeña percusión y corporales,

musicogramas, así como narraciones anecdóticas de la obra o del compositor. De forma más concreta, las actividades pueden abordar:

- Sonidos del entorno. Identificar con los ojos cerrados, comparar los resultados con los compañeros, reproducir los sonidos y clasificarlos de diferentes maneras.
- Voz. Identificar a los compañeros por el timbre de su voz. Éstos cambian el timbre o lo hacen cantando.
- Objetos variados. Hacer sonar objetos cotidianos, identificando su procedencia.
- Diferentes sonidos con el mismo objeto. Investigar las diferentes posibilidades del material: sacudir, frotar, arrugar, tensar, romper, alisar, golpear, etc.
- Trabajar con grabaciones variadas. Identificar y representar gráficamente.
- Descubrir los parámetros del sonido. Utilizar juegos y manipular instrumentos musicales y objetos sonoros.

4. La audición activa a través de la música de películas

Mediante la audición de músicas de películas destinadas al público infantil, el maestro de música puede establecer los siguientes objetivos didácticos a alcanzar en sus alumnos/as:

1. Desarrollar la sensibilidad auditiva y la capacidad para oír música.
2. Potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical, tales como la ejecución/interpretación y la creación/composición.
3. Facilitar la adquisición de conceptos relativos a los elementos constitutivos de la música.
4. Promover la audición interior y la memoria musical.
5. Fomentar las emociones y el sentido estético, conduciendo al descubrimiento de “lo bello” a través de comentarios sobre el carácter de las músicas y las emociones que las mismas pueden suscitar.
6. Estimular el conocimiento de las fuentes de la producción musical, principalmente de los timbres y de los instrumentos.
7. Posibilitar la audición de música en vivo (conciertos por orquestas, bandas, grupos de música popular), como instrumento para conocer el medio musical del entorno.

Para lograr estos objetivos, a continuación se presentan a modo de propuestas didácticas tres canciones de músicas de películas muy conocidas por el público infantil: “Bajo el mar” de la película *La Sirenita*, “Hay un amigo en mí” de la película *Toy Story* y “Sueña” de la película *El jorobado de Notre Dame* (Leonard, 2008). La descripción de


estas actividades se hace siguiendo los planos sensorial, descriptivo y musical establecidos por Wuytack para el trabajo de la audición activa.

1ª audición activa: Bajo el mar

- Objetivos. (1) Escuchar y reconocer el timbre de los instrumentos laminófonos y de pequeña percusión. (2) Moverse libremente por la clase siguiendo el ritmo de la música. (3) Disfrutar con la audición.
- Plano sensorial. Se proyecta un fragmento de la película con el momento de la canción “Bajo el mar”. Los niños/as escuchan la canción y hacen los movimientos que les indica el docente (simulando ser peces).
- Plano descriptivo. Se cuenta una historia que transcurre en el fondo del mar. Cada niño es un pez que se tiene que mover por la clase como si fuera el mar. Se les dice que los niños son libres y, por esta razón, se tienen que desplazar libremente por el aula. La clase se adorna con motivos marinos.
- Plano musical. Los niños tienen que distinguir el timbre de los instrumentos de PAI y PAD. Se trabaja el ritmo binario de la canción (2/2).
- Materiales. Instrumentos PAI (maracas, claves, caja china). Instrumentos PAD (xilófono). Materiales de decoración para simular un fondo marino. CD con la música de esta película. Partitura (véase Partitura 1).

Partitura 1: “Bajo el mar” de la película La Sirenita

Bajo el mar
(La Sirenita) Música: Alan Menken



2ª audición activa: Hay un amigo en mí

- Objetivos. (1) Escuchar la canción y aprender su letra. (2) Valorar la amistad como valor para resolver conflictos. (3) Disfrutar con la audición.
- Plano sensorial. Se proyecta un fragmento de la película de Toy Story en la que los personajes cantan “Hay un amigo en mí”. Los niños/as escuchan la canción y aprenden su letra.

- Plano descriptivo. Se habla de la amistad en la clase y de su importancia para resolver conflictos. Se hace un gran corro y los niños van girando a la vez que cantan la canción. Poco a poco el corro se va estrechando hasta que terminan todos los niños/as juntos dándose un gran abrazo.
- Plano musical. Los niños tienen que cantar la canción cuidando la entonación. Se trabaja el ritmo binario de la canción (4/4).
- Materiales. CD con la música de esta película. Partitura (véase Partitura 2).

Partitura 2: "Hay un amigo en mí" de la película Toy Story

Hay un amigo en mí
(Toy Story)

Música: Randy Newman

Hay un a-mi-go en mí hay un a-mi-go en mí cuan-do e - ches
a vo - lar y tal vez a - ño - res tu dul-ceho - gar lo que te di - go de - bes
re - cor - dar por - que hay un a-mi - go en mí ¡sí! hay un a-mi-go en - mí

3ª audición activa: Sueña

- Objetivos. (1) Escuchar y aprender la canción. (2) Valorar las diferencias desde el respeto como punto de enriquecimiento personal. (3) Disfrutar con la audición.
- Plano sensorial. Se proyecta un fragmento de la película El jorobado de Notre Dame con el momento de la canción "Sueña". En un primer lugar, los niños/as ven la canción y en un segundo momento la escuchan con los ojos cerrados echados en el suelo.
- Plano descriptivo. Antes de empezar, se les dice a los niños que se echen sobre una colchoneta en el suelo con los ojos cerrados porque van a entrar en un sueño profundo y maravilloso. Se prepara la audición diciéndoles que soñar es bonito porque nos lleva a imaginar situaciones que se pueden hacer realidad. En el sueño, todas las personas se llevan bien y ya no hay más guerras ni hambre en el mundo. Esto puede ser posible si todos sueñan con fuerza para que se haga realidad.
- Plano musical. Los niños deben apreciar el sentido ascendente y descendente de la melodía, así como saltos interválicos de 5ª. Se trabaja el ritmo de subdivisión ternaria de la canción (6/8).
- Materiales. Colchonetas. CD con la música de esta película. Partitura (véase Partitura 3).

Partitura 3: “Sueña” de la película El jorobado de Notre Dame

Sueña
(El Jorobado de Notre Dame) Música: Alan Menken

Sue - ña con un ma - ña na un mun-do nue - vo de-be lle - gar
¡Ten fe! es muy po si - ble si tú es tás de - ci di - do

5. Conclusiones

La audición activa se alza como uno de los pilares más importantes en el desarrollo musical infantil, ya que es esencial para el desarrollo de la musicalidad y es imprescindible para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje musical completo y significativo. La audición activa da soporte a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje musical desde edades tempranas, debido a que mejora la concentración, la atención y la discriminación tímbrica, así como el sentido rítmico, estético y musical. En este sentido, la facultad perceptiva se debe trabajar mediante actividades de percepción, discriminación y reconocimiento auditivo en Educación Infantil, añadiendo progresivamente canciones y actividades instrumentales en Educación Primaria. Para ello, estas actividades han de desarrollar la formación del oído musical siguiendo el principio de globalidad. La audición de obras musicales, como es el caso de la música de películas, demanda un aprendizaje basado en la práctica: se aprende escuchando más que desde el estudio teórico. La escucha debe ser activa en un nivel elemental, que permita a los niños/as discriminar las cualidades de los sonidos (altura, duración, intensidad, timbre) y otros elementos musicales básicos como el ritmo, el acento o la melodía. Las audiciones activas basadas en músicas de películas, como las que se abordan en este artículo (La Sirenita, Toy Story y El jorobado de Notre Dame), constituyen un recurso didáctico muy importante en Educación Infantil, ya que son melodías conocidas y motivadoras para el alumnado. Además, estas audiciones contribuyen al interés y disfrute del niño/a hacia la música desde edades tempranas, a la vez que se desarrolla el aprendizaje de los contenidos musicales y su amor por ésta.

Referencias bibliográficas

- Beaudot, A. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Víctor Leru.
- Bunting, R. (1977). *The common language of music. Music in the secondary school curriculum*. Universidad de York: Schools Council.

- De Moya, M. V. (2005). Estrategias creativas para la enseñanza artístico-musical. En A. Gervilla y J. Bernal (Eds.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 369- 388). Málaga: Dykinson.
- Fridman, R. (1997). *La música para el niño por nacer*. Salamanca: Amarú.
- Gervilla, A. (Ed.) (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. I y II. Málaga: Dykinson.
- Hargreaves, D. (1988). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsey de Gainza, J. (2002). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hernández, J. R., De Moya, M. V., García López, F. J. y García Cobos, F. J. (2009). La música nos hace personas. En E. Nieto y A. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en educación musical: la composición musical grupal. *Ensayos*, 25, 11-23.
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y de la educación musical*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Leonard, H. (Ed.) (2008). *Disney solos*. Milwaukee, WI: Wonderland Music Company.
- Loane, B. (1984). On listening in music education. *British Journal of Music Education*, 1 (1), 27-36.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1984). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 20, 239-287.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Londres: Schott.
- Moreno, L. y Müller, A. (2000). *La música en el aula. Globalización y programación*. Sevilla: MAD.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Pascual, P. (2007). *Didáctica de la música en educación primaria*. Madrid: Pearson.
- Pflederer, M. y Sechrest, L. (1968). Conservation-type responses of children to musical stimuli. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 13, 19-36.
- Piaget, J. (1955). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Ross, M. (Ed.) (1982). *The development of aesthetic experience*. Oxford: Pergamon.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. y Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 331-339.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Nueva York: Basic Books.
- Wuytack, J. (1998). *Audición Musical Activa*. Porto: Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.